

Demandas sociales y formación inicial del profesorado: ¿Un callejón sin salida?

 **Profesorado**
Revista de currículum y formación del profesorado

Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



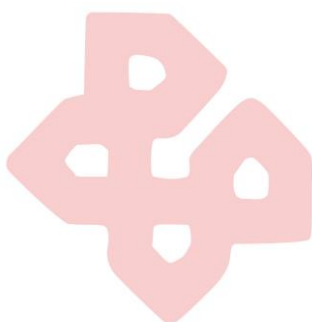
Vol.21, Nº1 (Enero-Abril 2017)

ISSN 1138-414X, ISSN-e 1989-639X

Fecha de recepción: 08/02/2017

Fecha de aceptación: 26/04/2017

DEMANDAS SOCIALES Y FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: ¿UN CALLEJÓN SIN SALIDA?

Social demands and initial teacher education: a dead end?*María-Helena Zapico-Barbeito*, Esther Martínez Piñeiro** y María Lourdes Montero Mesa*****Universidad da Coruña **Universidad de Santiago de Compostela*Email: helena.zapico@udc.es;esther.martinez@usc.es; lourdes.montero@usc.es

Resumen:

En los últimos tiempos asistimos a un incremento constante de las demandas sociales a la escuela y profesorado, a quienes se les reclama que asuman nuevas funciones y roles. Frente a esta situación, llama la atención la falta de reconocimiento social del profesorado, lo que parece una importante contradicción.

En este contexto, este artículo presenta -como parte de un proyecto de investigación más amplio- el análisis de las percepciones que formadores y alumnado del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Santiago de Compostela tienen acerca de la profesión actual y de las funciones que se demandan hoy a los maestros. Estos son parte de los resultados de un estudio de casos cualitativo en el que se han utilizado principalmente como técnicas de recogida de datos la entrevista en profundidad y el grupo de discusión. Para su análisis se ha empleado una categorización deductiva-inductiva, llevada a cabo con el apoyo del Atlas.ti.

Los colectivos consultados perciben que maestros y escuela asumen en la actualidad funciones tradicionalmente en manos de las familias, así como otras que son resultado de la dimisión educativa a nivel social, junto a nuevas demandas emergentes que alguna institución ha de asumir. Se trata de tareas que en muchos casos son vistas como poco razonables, considerando que no puede recaer sobre la escuela toda la responsabilidad de educar a la futura ciudadanía.

Como contraste, el profesorado denuncia el escaso reconocimiento social de la profesión. Consideran que en la actualidad no está siendo suficientemente estimada por la sociedad, inconsciente quizás de la relevancia crucial de la labor docente.

Formadores y alumnado apuntan que esta desvalorización de la profesión puede ser debida al bajo perfil del estudiantado que accede a la titulación, al elevado número de alumnos que la cursa y a la optimizable formación que reciben.

Palabras clave: Maestros de educación primaria; demandas sociales; reconocimiento social; profesión docente; formación inicial.

Abstract:

In recent times we have witnessed a steady increase in the social demands made to schools and teachers, who are asked to take on new duties and roles. Faced with this situation, the lack of social recognition of teachers stands out, which seems to be a major contradiction.

In this context, this article presents -as part of a broader research project- the analysis of the perceptions that teachers and students of the Teacher's Degree in Primary Education from the University of Santiago de Compostela have about the current profession and the duties that are demanded from teachers today. These are part of the results of a qualitative case study in which in-depth interviews and discussion group have been mainly used as data collection techniques. For its analysis a deductive-inductive categorization has been used, carried out with the support of the Atlas.ti.

The groups consulted perceive that teachers and schools currently take on duties that were traditionally in the hands of families, as well as others that are a result of education dismissal at social level, together with new emerging demands that some institution has to assume. These are tasks that in many cases are seen as unreasonable, considering that not all the responsibilities for educating future citizens can fall on the school.

In contrast, teachers denounce the lack of social recognition of the profession. They consider that at present it is not being thought highly enough by society, not aware perhaps of the crucial relevance of teaching.

Teachers and students suggest that this devaluation of the profession may be due to the low profile of students that enter this study cycle, to the high number of students in it, and the to profitable preparation they receive.

Key Words: *Primary school teachers; social demands; social recognition; teaching profession; initial teacher education.*

1. Introducción

De manera cíclica, la escuela y la profesión docente se sitúan en el ojo del huracán de las demandas sociales sobre educación. Las miradas de familias, investigadores, políticos, administración, sociedad... concitan problemas y pretenden soluciones, de manera que el tema vuelve una y otra vez a la noria de las cuestiones perdurables en la investigación educativa, aquellas que no se resuelven de una vez por todas. ¿Constituyen las demandas a la escuela y al profesorado una cuestión perdurable?

La investigación que convoca este artículo ha activado las alarmas sobre el in crescendo aumento de las demandas sociales al profesorado. Se trata, en este caso, de las reclamadas a los maestros y maestras de Educación Primaria, desde la percepción de formadores (profesorado de universidad y tutores) y futuros maestros. Los resultados empíricos esbozan un retrato de múltiples demandas y plantean la exigencia de penetrar en cuáles son, quiénes las formulan, en sus porqués, en las contradicciones subyacentes y, como no, en las posibilidades de la formación inicial para atenderlas. El tema no es baladí, pues la formación inicial probablemente esté lejos de poder satisfacerlas, incluso pudiera no ser pertinente hacerlo, pero aún en este caso necesita de un diseño explícito que posibilite tenerlas en cuenta.

Así mismo, emerge en los resultados la cuestión de la falta de reconocimiento social del trabajo del profesorado, en principio una aparente contradicción pues parecería más lógico esperar lo contrario. Sobre la mesa, por tanto, los porqués de esta desvalorización, en especial de los maestros, cuando son ellos y ellas quienes posibilitan el presente y el futuro de la educación de la infancia. Tópicos y estereotipos enraizados en el imaginario social colectivo sobre la profesión docente parecen resultar más potentes que las evidencias de un buen hacer cotidiano.

Las percepciones de formadores y futuros profesores respecto a las demandas sociales crecientes, junto a la cuestión del reconocimiento social ausente, plantean interrogantes sobre qué conocimiento profesional se está construyendo en el proceso de formación inicial del Grado de Maestro en Educación Primaria. ¿Qué significa ser maestro hoy a la luz del análisis de estas cuestiones?

2. La escuela como lugar para resolver problemas sociales. Miradas sobre la profesión docente

Demandas sociales crecientes y escaso reconocimiento social son cuestiones que están presentes e interrelacionadas en la investigación sobre la profesión docente. Temas ambos recurrentes en las transformaciones educativas que vienen produciéndose desde los años ochenta y noventa del siglo pasado y rebrotan en el presente con fuerza debido a las características de la sociedad del conocimiento, la impresionante irrupción de las tecnologías y la complejidad de habitar en una aldea global, profundizando la sensación de vértigo ante los cambios económicos, sociales, políticos, tecnológicos, ambientales y culturales que caracterizan nuestro mundo.

Lo sabemos, la escuela y el profesorado no pueden permanecer ajenos e insensibles al mundo en que les ha tocado vivir. Es más, contra lo que suele pensarse, escuelas y docentes se afanan cotidianamente por responder a los desafíos de su entorno, conscientes del lugar destacado que les corresponde en la formación de las nuevas generaciones. Claro que no todo lo demandado cabe y puede ser atendido por escuelas y profesores; un problema presente también en las instituciones de formación inicial que precisan tomar decisiones curriculares sobre qué profesorado formar, para qué mundo.

Las decisiones acerca de qué profesorado formar, qué necesitan saber y saber hacer los profesores, son cuestiones fundamentales para las instituciones de formación del profesorado, pues la mejora de la educación es impensable sin profesionales altamente cualificados, con el conocimiento, competencias y disposiciones necesarias para posibilitar el aprendizaje de los estudiantes.

¿Qué significa ser profesor hoy? La respuesta es sumamente complicada porque el análisis de la gran cantidad de información disponible sobre los significados de ser profesor en cada momento y contexto histórico, rompe la simplicidad aparente de la respuesta, al devolvernos una imagen del profesorado

extraordinariamente compleja, cuyos perfiles se contraponen a la respuesta procedente de la experiencia escolar común de todos nosotros.

Caracterizar como profesión la actividad de enseñar determina el papel a desempeñar por los profesores, su propio sello personal al hacerlo, los conflictos provocados por las distintas expectativas confluyentes sobre el mismo, junto a los provenientes de la representación simultánea de otros papeles (Hargreaves, 1996, 2000, 2003; Tardiff, 2013). La profesionalización de los profesores, en su doble dimensión de desarrollo del estatus social (profesionalismo) y del saber y la competencia enmarcados en valores educativos (profesionalidad), es una aspiración prioritaria de los sistemas educativos en su búsqueda de calidad de los procesos y los resultados de la educación (Enkvist, 2016; García Alonso, 1998).

El debate sobre la construcción del conocimiento profesional docente continua indiscutiblemente vivo y muchos de los problemas persistentes siguen siendo atribuidos a la afirmación realizada tiempo atrás por Lortie (1975) y otros investigadores (por ejemplo Hoyle, 1982; Lanier y Little, 1986; Montero, 2001, 2016; Shulman, 1987) de que la profesión de la enseñanza carece de un cuerpo codificado de conocimientos y habilidades compartidos. La ausencia de un cuerpo de conocimientos compartidos ha servido para cuestionar el carácter profesional de la actividad de la enseñanza. Considerar la experiencia práctica como la fuente más importante de adquisición de conocimientos y habilidades y entender que configura un saber técnico o artesanal pero no un saber científico, base del saber profesional, ha conducido durante mucho tiempo a la irrelevancia de la formación docente para la comunidad académica y los propios profesores. Y es en el logro de un mayor prestigio para las instituciones de formación del profesorado donde reside, para algunos autores, una de los potenciales explicaciones del interés por remover este estado de cosas (véase Hargreaves, 1999; Labaree, 1999).

Entre las cuestiones más controvertidas se encuentra, por lo tanto, la del conocimiento disponible: ¿Dispone la ocupación de la enseñanza de un cuerpo consolidado de conocimiento fundamentado, compartido, a ser utilizado como contenido curricular para la formación de sus profesionales? La respuesta no puede ser más que paradójica. Si nos atenemos al corpus de conocimiento sobre la enseñanza y la formación del profesorado, la evidencia no deja lugar a dudas. Basta con una rápida ojeada a algunos de los handbooks de investigación existentes desde el editado por Gage (1963), para constatar el enorme crecimiento producido (Cochran-Smith, Feiman-Nemser, y McIntyre, 2008; Gitomer y Bell, 2016; Richardson, 2001; Townsend y Bates, 2007).

La relación entre el conocimiento teórico, procedente de la investigación, y la práctica profesional ha sido -y continúa siendo- un tema endémico en la formación del profesorado (véase Álvarez Álvarez, 2011; Gimeno, 1998; Pérez Gómez, 1993; Pérez Gómez, Soto y Serván, 2015; Zeichner, 2010). El debate, está permanentemente abierto y tiene la suficiente complejidad epistemológica y política como para no aspirar a dar un retrato omnicompreensivo del mismo o darlo fácilmente por zanjado.

Cuestiones relevantes, junto a otras, para articular las decisiones de la formación inicial porque como afirma Bona (2016, p. 359), “necesitamos que nos formen para la escuela del siglo XXI, y que el compromiso social y la visión global sean cualidades esenciales en aquellos que escojan esta profesión, tan bonita y de tanta responsabilidad”.

3. Objetivos

Para tratar de arrojar algo más de luz sobre esta compleja cuestión, este artículo presenta una parte de los resultados de la investigación “Desarrollo del conocimiento profesional a través del plan de estudios del Grado de Maestro en Educación Primaria. Perspectivas del alumnado y el profesorado”, financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad (Referencia: EDU2012-39866-C02-01). Uno de sus ejes centrales ha sido precisamente la identificación, análisis e interpretación de las percepciones que los formadores de maestros -profesorado y tutores del Practicum- y el alumnado de la titulación poseen acerca de la profesión actual y de las funciones que consideran se le están demandando a los maestros en la actualidad.

4. Método

El estudio se ha llevado a cabo en el marco de un proyecto coordinado por el grupo de investigación Stellae de la Universidade de Santiago de Compostela (USC), en el que participó también el grupo FODIP de la Universitat de Barcelona. En el caso de la USC, el foco se puso en dos centros en los que se imparte el Grado de Maestro en Educación Primaria: la Facultad de Ciencias de la Educación, situada en Santiago y la Facultad de Formación del Profesorado en Lugo, ambas con el mismo plan de estudios.

La complejidad de la realidad socioeducativa seleccionada y el interés por profundizar en el problema de investigación desde la perspectiva de los participantes justificaron el uso de la metodología cualitativa, ya que ésta nos permite comprender en profundidad la realidad, teniendo en cuenta el papel del contexto institucional y de la cultura en la que se enmarca el desarrollo de los planes de estudio escogidos (Goez y LeCompte, 1988). Tras una primera fase de análisis documental, que nos permitió ahondar en el marco legal e institucional de los mismos, se llevó a cabo el estudio de casos en ambos centros.

4.1. Técnicas de recogida de datos

Las técnicas cualitativas empleadas nos han permitido recoger la percepción de los docentes de la universidad, los tutores del Practicum y el alumnado de ambos centros, en concreto:

- Entrevista en profundidad al profesorado, a tutores del Practicum y al alumnado de segundo curso para ahondar en los conocimientos profesionales

que, desde el punto de vista de cada uno de los colectivos, se están enseñando a lo largo de los cuatro cursos del Grado. Esta técnica permite obtener amplia información, en palabras y enfoques de los entrevistados, al tiempo que da la oportunidad de clarificar su discurso (Vallés, 2003).

- Grupos de discusión con el alumnado de cuarto curso, como técnica idónea para conocer la posición de los sujetos respecto de nuestra área de interés, y la contrastación entre diferentes puntos de vista (Castillejo, 2001).

4.2. Selección de los participantes

La selección de los participantes se llevó a cabo utilizando un muestreo intencional. En el caso del profesorado participaron los coordinadores de titulación, los decanos de las facultades de Santiago y Lugo, y un grupo de profesores seleccionados atendiendo a las áreas de conocimiento con mayor peso en la titulación. En el caso de los estudiantes, se tuvieron en cuenta las características sociodemográficas del alumnado de la titulación (perfil típico) y su disponibilidad para participar. Por último, se seleccionaron tutores con experiencia como tales en el grado y diplomatura, docentes tanto de centros públicos como concertados. Participaron trece profesores de ambos centros, cuatro tutores de Practicum, seis estudiantes de segundo curso y diez estudiantes de cuarto, que conformaron dos grupos de discusión.

4.3. Análisis de datos

En el proceso analítico (con el programa Atlas-ti_7) se utilizó una categorización mixta (Tójar, 2006), en la que se partió de categorías previas, atendiendo a los objetivos y al marco teórico de referencia. Estas se definieron tras la codificación individual de las dos primeras entrevistas, que sirvieron de punto de partida para matizar y perfilar las categorías inicialmente establecidas, así como para incluir aquellas no contempladas inicialmente en la propuesta. Se establecieron dos grandes dimensiones: conocimiento profesional y formación inicial en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). A continuación las restantes entrevistas fueron analizadas por pares, para reforzar la confiabilidad del proceso.

En este artículo nos hemos centrado en la macrocategoría “ser maestro”, enmarcada en la segunda dimensión, la que a su vez incluía tres categorías: demandas sociales, expectativas profesionales y concepción de la profesión docente, así como la categoría perfil de acceso, incluida en la misma dimensión. Además se tuvieron en cuenta algunas ideas recurrentes relevantes identificadas en una segunda fase de análisis.

Para la identificación de la procedencia de las citas incluidas en el texto, en cada una de ellas consta la técnica de recogida de datos empleada (entrevista o grupo de discusión); en el primer caso el colectivo entrevistado: profesor, tutor o alumno; y finalmente el número del párrafo del que se extrae la cita.

5. Análisis y discusión

El sistema escolar semeja ser en estos tiempos el centro de las soluciones de los problemas sociales. El maestro no es tan sólo transmisor o instructor, sino que cada vez parecen exigírsele más competencias y responsabilidades. ¿Son demandas excesivas, que buscan suplir carencias familiares o sociales? ¿Pueden el docente y la escuela hacerlo todo y luchar contra los *elementos deseducadores* del resto de la sociedad? (Esteve, 1999). Veamos cuál es la percepción del profesorado y alumnado en nuestro estudio respecto a estas cuestiones esenciales.

5.1. Demandas sociales crecientes para una profesión de alta responsabilidad

El maestro es visto como un profesional que ejerce una función de una alta responsabilidad social. El profesorado de los Grados de Maestro en Educación Primaria de Santiago y Lugo coincide en destacar esta idea central. Dicha responsabilidad viene dada por su función de formadores en las primeras etapas de la vida, nucleares en el desarrollo posterior de los sujetos como individuos y como ciudadanos. La responsabilidad es uno de los grandes ejes de las intervenciones de los formadores universitarios, pero también del alumnado y los tutores del Practicum.

Desde luego, es una responsabilidad... para mí siempre ha sido una responsabilidad suma [...] porque es un profesorado que está trabajando con niños y niñas en una etapa crucial de sus vidas. (Ent.Prof.7.Lugo.37)

Para mí ser maestra... a ver, es un trabajo muy, muy arduo y de muchísima responsabilidad, bueno, eso todos mis compañeros dicen lo mismo. (Ent.Tutor.1.199)

Esta responsabilidad social de los maestros es percibida como mayor y más intensa en los últimos tiempos, por cuanto las exigencias sociales han cambiado y aumentado. A ojos de los docentes y estudiantes, su función tradicional se ha visto claramente modificada.

Claro, antes efectivamente la sociedad exigía un maestro instructor y un maestro transmisor. No exigía un maestro educador, ni siquiera un maestro formador... un maestro instructor. Eso quizás, aquella formación, la cubría bien. Hoy en día la sociedad exige otra cosa... (Ent.Prof.1.Lugo.40)

Si tú tienes una profesión, tienes que asumir nuevos retos, nuevos cambios. [...] La profesión como maestros cambió: antes estábamos pensando más en algo académico, ahora no. (G.D.Stgo.42)

Pero ¿cuáles son estas nuevas demandas? En una sociedad donde los modelos familiares y el papel de la familia se han ido transformando a un ritmo vertiginoso, donde las tecnologías de la comunicación y la información están presentes en todas las esferas y espacios, donde surgen nuevas situaciones y nuevas necesidades

crecientes, la escuela y, en concreto, el maestro, es el centro de las demandas y de las soluciones, fundamentalmente en dos direcciones estrechamente intrincadas:

a) Asumir funciones y responsabilidades antes situadas en el seno de las familias.

Los cambios en la configuración familiar han conllevado que funciones tradicionalmente desarrolladas en el contexto familiar hayan sido asumidas por la escuela, cuestión sobre la que llaman la atención autores como Marcelo (2011), al asegurar que “no sólo hay mayores demandas para el profesor, sino también una progresiva delegación de responsabilidades educativas por parte de otros actores sociales como la familia” (pp. 50). Entre las funciones que se les reclaman, mucho más allá de enseñar al alumnado a procesar información, se situarían tanto proporcionar herramientas de desarrollo y autonomía personal, como fomentar el desarrollo del espíritu crítico, o transmitir valores y cultura. Amplias funciones antes asumidas por las familias o la sociedad y que a veces los propios maestros podrían llegar a cuestionar.

Cada vez asumen más otras funciones propiamente educativas que antes posiblemente se desarrollaran en el ámbito familiar y que hoy necesariamente se tienen que desarrollar en la escuela, y esa es una cuestión que para el profesorado está suponiendo un esfuerzo que algunos asumen con todas sus consecuencias, pero otros a lo mejor no tienen tan claro que lo deban asumir ¿no? (Ent.Prof.4.Lugo.43)

Entre estas responsabilidades que se han trasvasado, destacan la de custodia y cuidado de los hijos, tradicionalmente ubicada en el ámbito familiar, si bien no ha dejado de ser también desde sus orígenes una de las funciones parcialmente asumidas por la institución escolar (Carbonell, 1996; Delval, 2002; Fernández Enguita, 1999), aunque quizás no con el grado de intensidad que ahora se le exige o atribuye. De hecho, el cuidado de los menores parecería ganar protagonismo frente a la función formativa. En ese sentido, los tutores del Practicum llegan a destacar incluso que las horas que ellos mismos están con los menores, superan a veces las que éstos pasan con sus propios progenitores.

El profesor tutor está centrado en 25 alumnos, con lo cual conoces hasta cuando tienen caries en los dientes porque pasas más horas conscientes con ellos que sus familias, o sea, conscientemente... (Ent.Tutor.3.156)

Por su parte, el alumnado compara la función del maestro con la figura de un “segundo padre” que compensa y complementa en ocasiones las limitaciones del primero.

b) Asumir nuevas, diversas y numerosas funciones sociales.

Al maestro se le piden actualmente innumerables responsabilidades sociales: de resolución de conflictos, mediación, orientación, animación, asistencia social... Funciones que algún profesor identifica con el fruto de una auténtica dimisión

educativa a nivel social, mientras que otros las vinculan con aquellas nuevas funciones que alguna institución debe asumir. Algunos de los antiguos agentes socializadores y formadores (familia, medios de comunicación, comunidad) habrían delegado en la escuela su misión, renunciando a su labor educadora. El resultado es que el maestro habría de enseñarlo todo.

La sociedad exige todo lo que la propia sociedad ha dimitido de ejercer... Antes las agencias educadoras y socializadoras eran múltiples, ahora yo no sé cuál es la agencia socializadora y formadora. Las familias han dimitido de su responsabilidad educadora. Los medios de comunicación deseducan, desinforman. Y todo eso se traslada a la escuela, y se traslada al maestro. (Ent.Prof.1.Lugo.40)

Son nuevas tareas que en muchos casos no son vistas como razonables por los formadores -tanto profesorado como tutores de Practicum- ya que entienden que no puede recaer sobre la escuela toda la responsabilidad de educar a los futuros ciudadanos. La escuela no puede ni debe ser la respuesta a todo, no puede atender a todos los desafíos sociales.

Y la situación se agudiza además por ser momentos de cambio, de crisis, por las cambiantes circunstancias en las que se desarrolla la profesión. Son demandas que responden en muchas ocasiones a la inmediatez, como es todo en esta sociedad líquida, buscando una solución rápida en la escuela. Pero esa inmediatez choca en ocasiones frontalmente, según los formadores, con las funciones fundamentales de la escuela, aquellas insustituibles y básicas, que terminan por relegarse a un segundo plano u olvidarse.

Las demandas son un poco dispares [...] y poca gente se para a pensar en dimensiones como que las personas se eduquen como ciudadanos, responsables, con derechos y deberes, que se construyan relaciones de cooperación, que se construya la cohesión social, que se fomente la creatividad y la innovación... Esto, que no es lo inmediato, pues no se demanda... (Ent.Prof.1.Stgo.30)

En otra posición se sitúa el alumnado del Grado, que reclama una mayor apertura de la escuela a los cambios, así como de los propios centros de formación, cuestionando la impermeabilidad y estatismo de ambos.

El problema es que la sociedad cambió, los medios cambiaron, pero muchos maestros no cambiaron. Entonces, hay que plantearse el cambio desde la titulación. La titulación tiene que hacer un cambio. (G.D.Stgo.33)

Bueno, el cambio de la escuela... ¿Ha cambiado la escuela tanto como la sociedad? No, creo no. (Ent.Alum.3.Stgo.383)

Los cambios en la sociedad podrían estar, en suma, sobrecargando el sistema escolar con demandas crecientes que para las escuelas es difícil atender. Se esperaría que los maestros desempeñasen funciones para las que tradicionalmente no

estaban preparados y respondiesen en muy poco tiempo con los cambios institucionales, culturales y personales adecuados (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2013). Se erigirían así en “elementos insustituibles, no solo en el fomento de los aprendizajes, sino también en la construcción de procesos de inclusión que respondan a los desafíos de la diversidad y al desarrollo de métodos apropiados de utilización de las nuevas tecnologías” (Nóvoa, 2009, p. 49). La variedad e intensidad de expectativas depositadas en el profesorado y en los centros escolares es extraordinaria.

Toda esta amalgama de exigencias irán además en aumento (Esteve, 2006), instando a la escuela a responder a las imprevisibles demandas de una sociedad cada vez más definida por los cambios acelerados y globalizados. De hecho, una característica distintiva del trabajo docente vendría dada precisamente por el hecho de que se trata de “una actividad especializada a la que le cambian radicalmente los problemas a resolver [de modo que] cada vez en mayor medida el docente tiende a ser una especie de «improvisador obligado», un artesano que fabrica las herramientas al mismo tiempo que las va necesitando” (Tenti, 2009, p. 41).

5.2. Falta de reconocimiento social: las dos caras de la luna

En contraste con el panorama descrito, el profesorado denuncia el escaso reconocimiento social -e incluso en ocasiones cierto desprecio o minusvaloración- de la profesión de maestro, entendiendo que la percepción social debería mejorar. Consideran que se trata de una profesión que en la actualidad no está siendo suficientemente estimada por la sociedad, inconsciente quizás de la relevancia crucial de la labor docente.

Y en general la educación... no está debidamente valorada. Es decir la función del profesor socialmente no tiene el reconocimiento que debería tener, dada la importancia de su trabajo. (Ent.Prof.2.Lugo.26)

La figura del maestro tampoco socialmente está nada dignificada [...] no goza del reconocimiento social. (Ent.Prof.5.Lugo.221)

En ese sentido, profesorado y estudiantes defienden la necesidad de dar a conocer, explicar y revalorizar la profesión, tanto a nivel escolar, como social, visibilizando, como señalábamos anteriormente, la importancia fundamental del magisterio, por tratarse de una profesión esencial en la construcción de sociedades más equitativas y democráticas. Y para ello apuntan también hacia los propios centros de formación inicial del profesorado como agentes difusores clave de una nueva imagen social de la profesión. Las facultades podrían erigirse así en instrumentos de visibilización y revalorización de la labor docente.

Falta una labor desde los propios centros y facultades de educación para explicar a la sociedad la importancia de buenos profesores y buenos maestros. [...] De alguna manera los centros de profesores deberían explicar a la sociedad qué están haciendo, cómo lo están haciendo, por qué lo están haciendo y, sobre todo, qué importancia tiene eso socialmente y para el futuro del país. (Ent.Prof.2.Lugo.32)

Se apunta también indirectamente al papel que las reformas educativas actuales juegan en el campo de la conceptualización social de la profesión (recordando tal vez la integración de esta dimensión en el Título III, Capítulo IV de la LOE, dedicado específicamente al “Reconocimiento, apoyo y valoración del profesorado”), aunque denunciando nuevamente la insuficiencia de su “presencia social”. En esta dirección el alumnado daría un paso más, al reclamar también mayor participación de la propia profesión en las decisiones legislativas.

Que los colectivos de maestros, las escuelas, las universidades... que tengan parte en la elaboración de leyes. No se está demandando eso tampoco. (G.D.Stgo.502)

También se debe reforzar, a su juicio, la autoestima de los propios maestros (y en algunos casos también su nivel de compromiso con la propia labor educativa), así como sus legítimas reivindicaciones de la necesaria dignificación de la profesión. Habría, de algún modo, que “enseñar a apreciar” la función docente y, en general, la educación como pilar social de primera magnitud, comenzando por los propios maestros y maestras: si ellos no testimonian esa convicción, la sociedad tampoco lo hará, alimentándose constantemente una espiral de desprestigio.

Y tampoco creo que los propios maestros y maestras sientan esa importancia a nivel personal, ¿no? [...] E imagino que es una situación que se va reforzando en sí misma. Ni la sociedad los valora, las valora, ni ellos y ellas tampoco lo hacen. (Ent.Prof.7.Lugo.43)

Esta idea enlazaría íntimamente con una de las medidas propuestas por Nóvoa (2009, 2011) para tratar de dar respuesta a algunos de los dilemas actuales en relación a la profesión docente. El autor apunta precisamente hacia el incremento del protagonismo de los propios profesores en la reivindicación de su función, así como en el refuerzo de su presencia pública:

Se habla mucho de las escuelas y de los profesores. Hablan los periodistas, los columnistas, los universitarios, los expertos. No hablan los profesores. Hay una ausencia de los profesores, asistimos a una suerte de silencio de una profesión que ha perdido visibilidad en el espacio público. Hoy día se impone una apertura de los profesores al exterior. Comunicar con la sociedad es también responder ante la sociedad. Posiblemente la profesión se volverá más vulnerable, pero esta es la condición necesaria para afirmar su prestigio y su estatuto social (Nóvoa, 2009, p. 55).

En suma, los formadores y el alumnado universitario participante en nuestro estudio concordarían así con una percepción aparentemente generalizada entre la mayoría de la ciudadanía española, que creería que el prestigio del profesorado ha disminuido en las últimas décadas, siendo además los propios docentes los que más insisten y propagan esta creencia (Martínez Pastor, 2013). Se trata de una consideración recogida también en informes internacionales como el *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (OCDE, 2009a) o el

informe *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática* (Eurydice, 2005), que apuntan a la existencia de una preocupación latente y extendida entre el profesorado respecto de la imagen y estatus social de la docencia. Como evidencia el *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe* (UE, 2013), la degradación del prestigio de la profesión es percibida en todos los países europeos (a excepción de Finlandia e Irlanda). Esa imagen de infravaloración se habría convertido en un tópico dentro de la propia profesión (véase Enkvist, 2016).

No obstante, ante la percepción de un prestigio social que languidece o de una sociedad que subestima la función docente, nos encontramos con análisis que apuntarían hacia un declive imaginario, una percepción errónea que no se corresponde con la realidad social (Fernández Enguita, 2014). La investigación dirigida por Pérez-Díaz y Rodríguez (2013) sobre el prestigio de la profesión docente en España, ha puesto de manifiesto el débil o, al menos, cuestionable fundamento de la creencia de la baja estima social docente:

La evidencia empírica de la que disponemos en lo tocante a cómo evalúan los españoles el prestigio social de las profesiones docentes nos lleva a afirmar que dicha evaluación apenas se ha movido en los últimos veinte años, lo cual plantea un reto fundamental al discurso habitual sobre el declive del prestigio de dichas profesiones. [...] El prestigio social de maestros y profesores estimado por los entrevistados se sitúa en un nivel entre medio y alto (68,2 y 68,4 en una escala del 0 al 100), muy similar al que se podía observar hace tres o cuatro lustros (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2013, p. 51).

Por tanto, semeja constatar que el prestigio docente es realmente medio-alto, manteniéndose en las últimas décadas en parámetros similares a los de otras profesiones liberales, como las de “jueces, notarios, economistas o abogados” (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2013, p. 98). Además, según se indica en ese mismo estudio, la función docente se situaría para los encuestados entre aquellas profesiones que preferirían para sus hijos, considerándola positivamente.

En esa misma línea apuntaban ya los resultados obtenidos por Marchesi y Pérez (2005) en su encuesta sobre la opinión de las familias respecto a la calidad de la educación, cuyas conclusiones eran claras: el 88,7% de los padres y madres considera que su familia valora positivamente al profesorado de Educación Primaria y sólo el 4,6% estaría en desacuerdo con esta afirmación.

Este contraste no haría más que reforzar la idea de la extraña paradoja del prestigio (López Rupérez, 2013) que se produce respecto de la percepción social del profesorado, donde imagen social e imagen personal se entrecruzan e influyen mutuamente, en un juego de innumerables factores culturales. Según parece, los medios de comunicación podrían tener un papel relevante en esa dicotomía (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2013), entendiéndose que la percepción de la evolución del estatus docente sería más un “asunto del espacio público dominado por la presencia de los

medios que del más circunscrito a las experiencias cotidianas de la ciudadanía” (p. 51).

5.3. Posibles causas del desprestigio: ¿hacia dónde apuntan?

Sea como fuere -y mimetizados quizás con esa paradoja del prestigio-, tanto profesorado como estudiantes consultados coinciden en denunciar un bajo estatus social del docente y, por extensión, de la propia titulación. Pero, ¿a qué podría deberse esa falta de estima social detectada hacia la profesión de maestro? Podemos identificar en los discursos de los entrevistados una serie de potenciales justificaciones (o intentos de explicación más o menos directos, e incluso más o menos conscientes) de esa aparente falta de reconocimiento social. Se trataría de factores que vendrían a incidir negativamente en el prestigio de la profesión y que se vinculan principalmente con los procesos de selección y acceso a la formación inicial del profesorado, sobre los que se constata una percepción similar en ambos colectivos.

a) Perfil de acceso a la titulación

Por una parte, se situaría la percepción -tanto en el profesorado como en el alumnado- de perfil de acceso “bajo” del estudiantado de magisterio, así como una cuestionable motivación inicial o elección aleatoria de la carrera. Aluden a que muchos alumnos llegan a magisterio por razones que no tienen estrictamente que ver con un interés genuino por la titulación o por la propia educación (más allá de un aprecio genérico por la infancia). Al no existir auténticos mecanismos de control del perfil de acceso de los candidatos -a excepción de la nota de corte-, se dan en ocasiones situaciones de escasa motivación o bajo nivel de exigencia inicial, así como ciertas carencias formativas o antecedentes académicos de poco éxito.

Muchos me contestan: ah, pues yo hago magisterio porque no podía hacer otra cosa. (Ent.Prof.5.Lugo.225)

A ver yo creo que hay... mucho alumnado que se metió en la carrera porque bah... no sé qué hacer... esta es muy fácil... entonces me meto por magisterio. (Ent.Alum.2.Stgo.478)

El factor que más se reitera por parte del profesorado es la elección arbitraria y tal vez poco consciente de la titulación por parte de un volumen notable de estudiantes. Una parte no desdeñable del alumnado no tendría del todo clara la elección del título, o lo concebiría como un paso transitorio hacia algo distinto. Se trataría a veces de una segunda opción -ante la imposibilidad de lograr la primera a la que aspiraban-, o de la consecuencia de provenir de trayectorias académicas poco exitosas, que les empujan a no poder aspirar a otra elección posible. El factor “vocacional” o el interés auténtico por la profesión educativa, pasaría a adquirir así un carácter muy secundario en esos casos.

Quienes estudian para maestro, vocacionalmente, es en un sector reducido, y los demás son bueno, por proximidad geográfica, porque no han podido

acceder a otra carrera, porque económicamente no han tenido acceso etc. Y luego [...] salvo porcentaje bastante limitado, el alumnado no tiene claro porqué estudia magisterio [...] Ha sido de algún modo un comodín: a ver, yo me matriculo allí y a ver qué sucede... (Ent.Prof.2.Lugo.28)

Y ¿por qué magisterio y no otra titulación? Se apunta entonces hacia la posible percepción de “facilidad” del título, así como a la nota de corte baja requerida para el acceso, o al carácter polivalente de la formación que se ofrece en el Grado -que permite acceder posteriormente a otras posibles profesiones-.

Pero también creo que influye que son, digamos, unos grados fáciles ¿no? Tienen una consideración de que son fáciles, un nivel de exigencia fácil... (Ent.Prof.4.Stgo.252)

Ambas cuestiones -facilidad y nota de corte- son compartidas por el alumnado de ambos campus. En concreto, la facilidad del Grado es una percepción bastante generalizada (que semeja estar también arraigada y transmitida desde la familia o los compañeros y amigos), confirmándose como la opinión mayoritaria entre los propios estudiantes del Grado. Esto hace que surja inevitablemente una pregunta clave: ¿cómo va a apreciar la sociedad una profesión que ni sus potenciales estudiantes tienen en alta consideración cuando la eligen? Lo cierto es que en el momento de acceso esta percepción del “perfil bajo” del título parece estar muy extendida, manteniéndose a lo largo de la carrera. Algunos estudiantes matizan también que, aun no dándose un nivel de dificultad o exigencia elevado, estos estudios también requieren de tiempo y cierto nivel de trabajo o esfuerzo. Mientras, otros inciden en la importante contradicción que supone que una profesión tan compleja no esté acompañada de una formación inicial igualmente compleja y exigente.

Yo tenía idea de que era fácil porque lo dice todo el mundo vale, pero... no me cuadraba a mí porque, no sé, me parece que ser profesor es algo difícil, que tendrías que tener muchos conocimientos y saber tratar con la gente, entonces no, no me cuadraba... (Ent.Alum.2.Stgo.72)

La consideración de la baja nota que se precisa para entrar en la titulación lleva en muchos casos a que se reflexione sobre el procedimiento de entrada al Grado, puesto en cuestión por profesorado y alumnado. Estos mencionan la necesidad de poseer ciertas características personales que no se tienen en cuenta o que no se precisan para obtener una nota alta en la selectividad.

Es muy difícil controlar quién entra y quién no, porque claro, igual porque esta persona tenga un cinco deja de hacer la carrera y sin embargo va a ser una persona maravillosa que le puede transmitir y aportar mucho a los niños [...] y entra una persona que igual sacó un catorce, que tiene una facilidad increíble para memorizar y que luego es un cafre... no sé, pero es muy complicado controlar eso... (Ent.Alum.2.Stgo.492).

El alumnado señala también que podría ser precisamente el bajo perfil de los estudiantes que acceden al título el que provoca la facilidad de la carrera, ya que el profesorado tiende a adaptarse al grupo.

El caso es que, efectivamente, diversos autores/as ponen en evidencia que el perfil de acceso a la profesión docente tiene un claro vínculo con la consideración o prestigio social de la misma (Enkvist, 2016; García Ruíz, 2013; Hoyle, 2001; Hargreaves, 2009; Montero, 2006; Tedesco, 1998). Contar con políticas robustas de acceso la profesión se convertiría así en “una de las expresiones más notorias de su grado de consistencia” (López Rupérez, 2013, p. 130).

Según el ya citado estudio de Pérez-Díaz y Rodríguez (2013), la ciudadanía española considera mayoritariamente que “el acceso a la carrera de Maestro debería ser tan exigente como el acceso a la carrera de Medicina” (p. 81), al entender además que una mejora del estatus docente llevaría a que se presentasen “mejores candidatos” a cursar la titulación. Por su parte, Esteve (2006) coincide en concebir esta cuestión como elemento clave no sólo para la mejora de la calidad de la formación, sino del conjunto del sistema educativo, recurriendo al caso del sistema educativo finés como ejemplo paradigmático de modelo que atestigua que allá donde se incorporan a la docencia personas más cualificadas, el prestigio social de la profesión se eleva, haciendo que resulte más atractiva para las futuras generaciones de estudiantes (García Ruíz, 2013; Gratacós y López-Jurado, 2013, 2016). Se trataría de una suerte de círculo virtuoso que permitiría seleccionar a los más adecuados para la carrera docente y avanzar así en la mejora del sistema educativo y del propio estatus de la profesión (Enkvist, 2016; Denzler y Wolter, 2009).

Semeja preciso, en cualquier caso, reconsiderar pues el funcionamiento de los actuales sistemas de acceso a la formación docente, aun pudiendo tratarse de un tema complejo y controvertido (Egido, 2008, 2010), apostando por estrategias y políticas dirigidas a atraer y mantener en la profesión a aquellas personas más brillantes y motivadas (UE, 2013). A medida que se amplían las demandas al profesorado y se intensifica su trabajo profesional, se plantean además mayores exigencias en cuanto a las cualidades personales y el requerimiento de ciertas actitudes básicas. Esta situación debería mover a las instituciones de formación a pensar más detenidamente sobre sus procedimientos de admisión.

El bajo status de la profesión docente está en estrecha relación con el bajo status académico atribuido a los centros de formación del profesorado en el conjunto de la Universidad. La jerarquía de los estudios de ciencias de la educación en la universidad refleja la jerarquía social (Hargreaves, 1999; Labaree, 1999). ¿Qué es antes, el bajo prestigio de las instituciones de formación y de manera especial el de las disciplinas pedagógicas o el bajo prestigio de los profesionales de la enseñanza? El largo periplo de los centros de formación hacia posiciones de mayor reconocimiento académico -un pacto con el diablo en palabras de Fullan (2002) refleja claramente el sentimiento de malestar por la continuidad de esta situación.

b) Número de estudiantes que cursan el Grado

Por otra parte, encontramos alusiones al excesivo volumen de estudiantes en la titulación. Tanto profesorado como alumnado coinciden en reconocer la existencia de un número excesivo de egresados que no encuentran integración en el mercado laboral educativo (incapaz de absorber a tantos graduados), llegando a sentirse partícipes incluso de una "estafa".

Yo a veces me siento como parte de una estafa, que quieres que te diga. Es decir, yo estoy formando a... me están pagando por dar clase a muchísima gente que no va a encontrar un mercado en un futuro laboral en eso. (Ent.Prof.5.Lugo.666)

Esa matrícula excesiva, que contrasta con la demanda real de egresados, no contribuiría a mejorar el prestigio o reconocimiento social de la carrera docente. Y, lo que quizás es aún más importante, estaría repercutiendo además negativamente en el tipo y calidad de la formación que se puede ofrecer en condiciones de cierta masificación. Con escasas posibilidades de individualización de los procesos formativos, el profesorado se vería abocado en ocasiones a la adopción de metodologías de corte más tradicional, transmisivo y magistral, reduciéndose además el nivel de exigencia.

Yo digo, si entra mucha menos gente, ¿vas a aumentar la calidad?, ¿va a entrar gente que realmente quiere entrar? [...] Para mí, la exigencia tendría que ser mucho, mucho mayor. (G.D.Lugo.70)

Porque intentar atender a las necesidades de formación de maestros con los requisitos o requerimientos que nos proponemos en los nuevos planes de estudio con grupos de estudiantes tan numerosos resulta complicado y estamos empezando a encontrarnos con los límites de esto, ¿no? (Ent.Prof.2.Stgo.63)

La cuestión sería: ¿influye realmente en la calidad de la formación y en la percepción social de la profesión el hecho de que el volumen de estudiantes sea tan elevado, en lugar de constituir un "grupo más selecto"? (García Ruíz, 2013). La respuesta no está clara. El Consejo Escolar del Estado (2015) advierte de la "desproporción entre el número de titulados y su empleabilidad en el ámbito específico de la docencia" (p. 14). En ocasiones se apunta también a la expansión de la profesión y la masificación de las titulaciones de maestro como una de las posibles razones del supuesto declive del prestigio docente e incluso de la disminución de los estándares de calidad de la formación inicial del profesorado, entendiendo que cuando algo abunda puede disminuir su valor (Martínez Pastor, 2013). Sin embargo, tan sólo se baraja esa hipótesis como posibilidad. La cuestión del perfil e idoneidad de los candidatos a la titulación de Maestro en Educación Primaria sí es, como sabemos, una de las claves explicativas reiteradamente destacadas. Se trata de una necesidad enfatizada desde informes internacionales como el TALIS "Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje" (OCDE, 2009b), que incide en la

importancia de disponer de profesorado de alto nivel (y personas competentes que deseen abrazar la profesión) para poder mejorar la eficacia y equidad de la educación.

c) Optimizable formación del profesorado

Otra de las razones que explica para el alumnado este desprestigio es la calidad general de la formación que reciben en el Grado y durante el ejercicio de la profesión, pero también la escasa proyección social que tiene dicha formación.

Siempre pensé que una grande tara de la profesión, era la calidad del profesorado. Creo que el primer paso, tanto para revalorizar socialmente y para que sea mejor la educación que se oferta en el país, creo que el pilar fundamental es la formación del profesorado que trabaja. (G.D.Lugo.70)

Lo que tenemos que hacer desde la Facultad es formar maestros que superen pero con mucho eso. Cuando la sociedad vea que el trabajo del maestro no es leer y escribir las actividades de un libro de texto, se dará cuenta de que es una actividad mucho más compleja y mucho más digna de lo que se valora actualmente. (G.D.Stgo.492)

En ese sentido, informes como el denominado El profesorado del siglo XXI, del Consejo Escolar del Estado (2015), coinciden en que “el sistema de formación profesional inicial debería proporcionar una mejor formación a los interesados y contribuir al reconocimiento social y profesional de la figura del docente” (p. 14). También serían prioridades importantes “atraer a los mejores candidatos e incentivarlos de forma adecuada [...] para que su actividad obtenga el reconocimiento social que se merecen” (p. 15).

En cualquier caso, ¿por qué es importante elevar el prestigio de la profesión docente? Porque éste es destacado a menudo como medio para mejorar la calidad de la enseñanza. Aun no pareciendo estar del todo claro cuál es su nivel de incidencia real en esa mejora, sí se apunta con frecuencia como uno de los factores clave para lograr optimizar los resultados educativos, al menos desde dos puntos de vista: a mayor prestigio, mayor capacidad para “atraer a la profesión a personas competentes y motivadas”, así como mayor facilidad para el “desempeño mismo de la docencia”, tanto en relación con el alumnado, como con los diferentes miembros de la comunidad escolar (García Ruíz, 2013, p. 18).

6. Conclusiones

Lo visto hasta aquí nos enfrenta al espejo de la complejidad y responsabilidad exigidas a la profesión docente -maestros y maestras de Educación Primaria- ante las crecientes demandas sociales de ampliación de su papel; cuestiones que invocan, a su vez, la complejidad y responsabilidad de la formación inicial, abocada a un potencial callejón sin salida. Acompañando a todo ello, la persistente queja sobre un

reconocimiento social de la profesión que no se corresponde con las expectativas proyectadas, sustentado, como hemos visto, en un juego de contradicciones procedentes de datos contrapuestos. Quizás, no obstante, el problema resida en las razones que llevan al profesorado a percibir no ser suficientemente valorados por la sociedad. ¿Se debe acaso a la inercia de viejas creencias insuficientemente sometidas a una revisión crítica? ¿O a la persistencia de cierta ambigüedad? “Se nos quiere, pero no tanto como se dice”, argumenta Gimeno (2016, p. 2), ante la presencia de datos contradictorios procedentes de distintos tipos de investigaciones. Una ambigüedad puesta también de manifiesto por otros estudios (véase Sancho y Hernández-Hernández, 2014).

Los resultados obtenidos muestran, una vez más, la inagotable preocupación por los significados de ser maestro por parte de quienes se preparan para serlo y de sus formadores. Coincidencias y discrepancias nos colocan ante la ineludible necesidad de repensar qué puede hacer la formación inicial para cumplir el mandato de preparar los mejores maestros y maestras del futuro, con la profesionalidad necesaria para asumir las transformaciones y desafíos provocados por los cambios vertiginosos de economías y sociedades del conocimiento. Compleja tarea en tiempos de más incertezas que certezas, donde los espacios para aprender se han multiplicado con las tecnologías y se reduce el protagonismo de los espacios académicos como fuente de saber y conocimiento.

Conservación y cambio son ejes que atraviesan la profesión docente y a ellos hay que atender en la formación. Y es probablemente por la especificidad de esta paradoja, que ser profesor parece necesitar de la reconsideración de su papel en cada tiempo y lugar. El compromiso con una escuela abierta al mundo y situada en un contexto determinado es una cuestión perdurable; dinamismo de la escuela y dinamismo de la profesión docente. Enkvist (2016) recuerda a Arendt, para quien la esencia de la educación es necesariamente conservadora, porque su tarea es transmitir a las generaciones venideras la cultura creada por nuestros antepasados. Invita a recomponer la dignidad de la profesión docente recuperando el valor del conocimiento.

Hemos dibujado un mapa de demandas que no dejan de crecer. Su emergencia posibilita insistir, en apariencia de manera paradójica, en la estabilidad de la escuela como algo benéfico de modo que si no existiera necesariamente habría que crearla. Las demandas se discuten... no son la verdad ni exigencias a asumir de manera obligada en la preparación de los futuros profesores, pero sí son aldabonazos para llamar la atención hacia la necesidad de un profesorado abierto al mundo. Las demandas y expectativas sobre los papeles a representar por los maestros son hijas de cada tiempo y lugar y están llamando la atención hacia aspectos y problemas a los que quizás valga la pena atender. Que impliquen o no una respuesta depende de la capacidad crítica de las instituciones de formación al considerar su pertinencia para hacer los ajustes necesarios en el currículo de la formación inicial. Ajustes a realizar no solamente por las demandas externas sino también por la reconsideración crítica de lo que se hace dentro.

¿Se encuentra la formación inicial en un callejón sin salida? Rotundamente no. Claro que este no rotundo descansa en la pasión observada en los futuros maestros, orgullosos de haber elegido esta profesión, a pesar de sus críticas a la formación y la incertidumbre de futuro, junto a la comprensión de ésta como una profesión intelectual y emocionalmente exigente, y la conciencia de su responsabilidad y compromiso con la educación de la infancia. Y descansa, así mismo, en la responsabilidad de las instituciones de formación para reconsiderar la importancia de su papel, enfrentándose con gallardía a retos tales como: la selección de los candidatos, la idoneidad de su profesorado, la dialéctica teoría y práctica en la composición del currículo, una mayor visibilidad de lo que ocurre en su interior... en síntesis, la obligada reflexión de las instituciones de formación y los formadores sobre los contenidos de la formación inicial, la estructura de un currículo “extensivo”, las políticas y prácticas reveladas en sus actuaciones (véase Imbernón y Prats, 2016).

Nadie dijo nunca que formar maestros y maestras de Educación Primaria fuera una tarea sencilla.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Álvarez, C. (2011). *La relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Un estudio de caso en Primaria*. Tesis Doctoral. Oviedo: Universidad de Oviedo. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10651/13012>
- Bona, C. (2016). *Las escuelas que cambian el mundo*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Carbonell, J. (1996). *La escuela entre la utopía y la realidad*. Barcelona: Euma-Octaedro.
- Castillejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., & McIntyre, D. J. (Eds.) (2008). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts. Third Edition*. New York: Routledge.
- Consejo Escolar del Estado (2015). *El profesorado del siglo XXI. XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Delval, J. (2002). *La escuela posible*. Barcelona: Ariel.
- Denzler, S. y Wolter, S.C. (2009). Sorting into teacher education: how the institutional setting matters. *Cambridge Journal of Education*, 39(4), 423-441.

- Egido, I. (2008). La formación inicial del profesorado: evolución histórica, prospectiva y controversias. En J. M. Valle (Dir.), *El pacto escolar: la necesidad de un consenso nacional en materia de educación*. Bilbao: Fundación para la Libertad.
- Egido, I. (2010). El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea. Algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado. *Educación XX1*, 13 (2), 47-67.
- Enkvist, I. (2016). *El complejo oficio del profesor*. Madrid: Fineo Editorial.
- Esteve, J. M. (1999). El paradigma personal: influjo del trabajo profesional en la personalidad del educador. En V. Ferreres y F. Imbernón (Eds.), *Formación y actualización para la función pedagógica* (pp. 131-165). Madrid: Síntesis.
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- Eurydice (2005). *Informe La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática*. Bruselas: Eurydice.
- Fernández Enguita, M. (1999). *La escuela a examen*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Fernández Enguita, M. (2014). *El prestigio del profesorado... y la terca realidad*. Blog del Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Recuperado de <http://blog.educalab.es/inee/2014/03/03/el-prestigio-el-profesorado-y-la-terca-realidad-2/>
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gage, N.L. (Ed.) (1963). *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally.
- García Alonso, L. (1998). *Innovação curricular, formação de professores e melhora da escola. Uma abordagem reflexiva e construtiva sobre a pratica da inovação/formação*. Tesis Doctoral. Braga: Universidade do Minho.
- García Ruíz, P. (2013). Contexto del Informe: el debate sobre el prestigio de la profesión docente. En V. Pérez-Díaz y J.C. Rodríguez (Dir.), *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad* (pp. 14-31). Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación y Fundación Botín.
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2016). El doble juego con el profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 469, 16-19.
- Gitomer, D.H. & Bell, C.A. (Eds.) (2016). *Handbook of Research on Teaching. 5th Edition*. Washington DC: American Educational Research Association.

- Gratacós, G. y López-Jurado Puig, M. (2013). Elegir enseñar: propuesta del modelo antropológico de la motivación de Pérez López aplicada al ámbito de la educación. *Estudios sobre educación*, 24, 125-147.
- Gratacós, G. y López-Jurado Puig, M. (2016). Validación de la versión en español de la escala de los factores que influyen en la elección de los estudios de educación (FIT-choice). *Revista de Educación*, 372, 87-110.
- Goez, J.P. y LeCompe, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en Investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1999). Hacia una geografía social de la profesión docente. En A. Pérez Gómez, J. Barquín y J. F. Angulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (pp.119-145). Madrid: Akal.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6 (2), 151-182.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, L. (2009). The status and prestige of teachers and teaching. En L.J. Saha & A.G. Dworkin, (Eds.), *International handbook of research of teachers and teaching* (pp. 217-229). New York: Springer.
- Hoyle, E. (1982). The professionalization of teachers: a paradox. *British Journal of Educational Studies*, 30 (2), 161-171.
- Hoyle, E. (2001). Teaching: prestige, status and esteem. *Educational Management and Administration*, 29 (2), 139-152.
- Imbernón, F. y Prats, E. (2016). La formación inicial, ¿cómo se realiza en otros países? *Cuadernos de Pedagogía*, 469, 40-43.
- Labaree, D. F. (1999). Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: genealogía del movimiento por la profesionalidad docente. En A. Pérez Gómez, J. Barquín y J. F. Angulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (pp. 16-51). Madrid: Akal.
- Lanier, J. & Little, J. (1986). Research on teacher education. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching. Third Edition* (pp. 527-569). New York: Mac Millan Publishing Company.
- López Rupérez, F. (2013). Prestigio y políticas de acceso a la profesión docente. En V. Pérez-Díaz y J.C. Rodríguez (Dir.), *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad* (pp. 129-131). Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación y Fundación Botín.

- Lortie, D. (1975). *The schoolteacher. A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Marcelo, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *Revista de Participación Educativa*, 16, 49-68.
- Marchesi, A. y Pérez, E.M^a (2005). *Opinión de las familias sobre la calidad de la educación*. Madrid: Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM).
- Martínez Pastor, J.I. (2013). Cuando la percepción no se corresponde con la realidad: el prestigio de la profesión docente. En V. Pérez-Díaz y J.C. Rodríguez (Dir.), *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad* (pp. 117-118). Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación y Fundación Botín.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Montero, L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 66-86.
- Montero, L. (2016). La formación del profesorado: cuestiones perdurables en escenarios de incertidumbre. In C. Mesquita, M. V. Pires & R. P. Lopes (Eds.), *Livro de Atas do 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência, INCTE 2016* (pp. 11-31). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Nóvoa, A. (2009). Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo? En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 49-55). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Nóvoa, A. (2011). *O regresso dos professores*. Pinhais: Melo.
- OCDE (2009a). *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. París: OCDE. Recuperado de <http://www.waece.org/enciclopedia/2/Los%20docentes%20son%20importantes.pdf>
- OCDE (2009b). *TALIS. Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje. Informe español 2009*. Madrid: Instituto de Evaluación.
- Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J.C. (Dir.) (2013). *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación y Fundación Botín.
- Pérez Gómez, A.I. (1993). La interacción teoría-práctica en la formación del docente. En L. Montero y Vez J.M. (Eds.), *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado (I)* (pp. 29-51). Santiago de Compostela: Tórculo.

- Pérez Gómez, A.I., Soto, E. y Serván, M^a.J. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84 (29.3), 81-101.
- Richardson, V. (Ed.) (2001). *Handbook of research on teaching. Fourth Edition*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Sancho, J.M. y Hernández-Hernández, F. (2014). *Maestros al vaivén. Aprender la profesión docente en el mundo actual*. Barcelona: Octaedro.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Tardiff, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En M. Poggi (Coord.), *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 19-44). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- Tedesco, J.C. (1998). Fortalecimiento del rol de los docentes: balance de las discusiones de la 45^a sesión de la Conferencia Internacional de Educación. *Revista del Consejo Nacional Técnico de Educación*, 54, 33-68.
- Tenti, E. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 39-47). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Townsend, T. & Bates, R. (Eds) (2007). *Handbook of teacher education. Globalization, standards and professionalism in times of change*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- UE (Unión Europea) (2013). *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Vallés, M.S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 123-149.